



PEDAGOGIA DA INFÂNCIA: APRENDENDO COM BRUNER CHILDHOOD PEDAGOGY: LEARNING WITH BRUNER

Cristina Mesquita

cmmgp@ipb.pt

Instituto Politécnico de Bragança

Fecha de Recepción: 25 Febrero 2014

Fecha de Admisión: 30 Marzo 2014

ABSTRACT

The scientific literature has shown that participatory approaches that guarantee the child rights and respect their voice and competence have greater impact on their learning and future life (Eurydice, 2009; OCDE, 2012; Oliveira-Formosinho, 2009; Siraj-Blatchford, Sylva, Muttock, Gilden & Bell, 2002). The Starting Strong III Report (OCDE, 2012) to this purpose, emphasizes that children learn better: i) on integrative pedagogical approaches, where cognitive and social learning are understood as complementary and equally important, ii) when they are active and involved; iii) when the interactions are frequent and meaningful; iv) when the curriculum takes into account what they have learned before.

The complexity of participatory pedagogy requires a holistic view of the processes to be operationalized in praxis. Our concerns with a participatory praxis led us to dialogue with the Bruner proposals (1966, 1984a; 1991a; 1991b; 1997; 1998; 2000; 2004; 2010; Bruner & Postman, 1949; Wood, Bruner, & Ross, 1976) whose principles provide important contributions to childhood pedagogy. Participatory pedagogy brings out the integrative vision of praxis and considers the complexity of the contexts where the beliefs, knowledge, theory and practice are held in multiple combinations.

This vision values the child activity and competence, valuing the involvement stemming from the meaningful experiences. The Bruner's cultural pedagogy is an important grammar for participatory praxis. In this study we intend to read the conceptions of Bruner, taking into account its implications in early childhood education. The analysis will be based on the dimensions of childhood pedagogy listed by Oliveira-Formosinho (2007) space and materials, time, interactions, observation, planning and assessment.

Key-words: Early Childhood Education; participatory pedagogy, cultural pedagogy; Bruner



RESUMO

A literatura científica tem revelado que as abordagens pedagógicas participativas que garantem os direitos da criança, reconhecem a sua competência e escutam a sua voz têm maior impacto na aprendizagem e na sua vida futura (Eurydice, 2009; OCDE, 2012; Oliveira-Formosinho, 2009; Siraj-Blatchford, Sylva, Muttock, Gilden & Bell, 2002). A este propósito, o relatório Starting Strong III (OCDE, 2012) realça que as crianças aprendem melhor: *i*) em abordagens pedagógicas integradoras, onde as aprendizagens cognitivas e sociais são entendidas como complementares e igualmente importantes; *ii*) quando estão ativas e envolvidas; *iii*) quando as interações são frequentes e significativas; *iv*) quando o currículo se baseia nas aprendizagens anteriores.

A complexidade dos processos de participação reclama uma visão holística da *práxis*. As preocupações com a operacionalização de uma *práxis participativa*, levaram-nos a dialogar com as propostas Bruner (1966, 1984a; 1991a; 1991b; 1997; 1998; 2000; 2004; 2010; Bruner & Postman, 1949; Wood, Bruner, & Ross, 1976) cujos princípios oferecem importantes contributos para a pedagogia da infância. A linha pedagógica participativa faz emergir a visão integradora da *práxis pedagógica*, invocando a complexidade dos contextos, onde as crenças, os saberes, a teoria e a prática se realizam em combinações múltiplas. Este modo de fazer pedagogia valoriza a atividade e a competência da criança, centrando os objetivos no envolvimento que decorre das experiências significativas. A pedagogia cultural de Bruner constitui-se como um importante referencial para a implementação de uma *práxis participativa* em contexto escolar. Com este estudo pretendemos fazer a leitura das conceções de Bruner, tendo em conta as implicações da sua teorização nas dimensões da pedagogia da infância enunciadas por Oliveira-Formosinho (2007), espaço e materiais, tempo, interações, observação, planificação e avaliação.

Palavras-Chave: Educação de Infância; pedagogia participativa; pedagogia cultural; Bruner

A PEDAGOGIA CULTURAL DE BRUNER

As primeiras investigações de Bruner, ainda dentro da psicologia experimental, realizadas conjuntamente com Leo Postman (Bruner & Postman, 1949), centram-se no estudo das *percepções* e irão contrariar a linha da psicologia física, dominante na época, na Universidade de Harvard, focando o estudo dos sentidos e sobre a forma como eles respondiam aos estímulos e energias físicas externas. O estudo de Bruner e Postman (1949) resultou numa concetualização diferente e inovadora sobre as percepções, apelidada de *New Look* e que revelava que o mundo (e tudo nele) não é tal como nós o vemos, mas sim como o vemos no contexto e em relação aos nossos pensamentos. Nesta perspetiva assume-se que as coisas podem parecer diferentes dependendo da forma como nos sentimos, com quem nos encontramos, aquilo que estivemos a fazer ou o que estamos a pensar. Reconhece-se, então que existe uma relação entre a percepção, a mente e a aprendizagem (Smidt, 2011).

Nesta aceção o homem é entendido como um ser pensante, que resolve problemas e possui capacidades para discriminar, selecionar, classificar, organizar e ordenar (Bruner & Postman, 1949). O que se revela como inovador, nesta concetualização, é o reconhecimento de que o *significado* não é determinado por necessidades biológicas, nem por pensamentos individuais. Constitui-se, antes, como resultado de uma procura ativa pelo sentido das coisas num determinado contexto cultural.

Profundamente impressionado com as ideias de Piaget, que reconhecia que o aprendente não era um mero recetor de conhecimento mas um construtor ativo do mesmo, inicia um período de colaboração com ele, do qual resultam algumas investigações no âmbito da psicologia genética e cognitiva. A obra de Piaget e o seu crescente interesse pelas questões do pensamento e do seu desenvolvimento conduziram Bruner (1966) ao campo da educação. Contudo, o seu aprofundamento concetual, a descoberta da teoria de Vygotsky (1991) e os diálogos com outras áreas disci-



plinares levaram-no a distanciar-se da perspectiva de Piaget, por considerar que ela não valorizava a influência do contexto e da cultura no desenvolvimento da criança (Bruner, 1984b).

Para Bruner (1966, 1997) a aprendizagem é um processo pessoal ativo de descoberta e, neste sentido, o pensamento e o raciocínio tornam-se mais sofisticados ao longo do tempo. Como referia o autor “aprender não deve conduzir-nos apenas a um determinado sítio, deve permitir-nos continuar mais tarde esse caminho com maior facilidade (Bruner, 1998, p.39).

Neste sentido e contrapondo, a linearidade da relação estágio de desenvolvimento-idade, apresentada por Piaget (1983), desenvolve uma proposta alternativa onde concebe três estádios de aprendizagem: *estádio inativo*, *estádio iónico* e *estádio simbólico* (Bruner, 1966, 1984c). Numa fase inicial, o autor considera que a aprendizagem das crianças passa sequencialmente por estes estádios, estabelecendo conexões e gerando as suas próprias compreensões. Observações, posteriores, revelaram que as crianças podem agir nos diferentes estágios de forma não sequencial (Bruner, 2000). Contudo, esta concetualização pode ser interessante para os educadores que queiram perceber a forma como as crianças representam as suas ideias e pensamentos (Smidt, 2011).

As ideias de Vygotsky (1991), sobre a importância das interações entre os aprendizes mais experientes e os menos experientes (ZDP), bem como o uso dos instrumentos da cultura no processo de aprendizagem, tiveram um forte impacto na construção do pensamento de Bruner (1984b, 1998, 2000). Nesta formulação reconhece-se que a criança está disponível para utilizar o apoio dos outros na organização do seu pensamento, para desenvolver ações por ela própria. Na mesma aceção, Bruner com os colegas Wood e Ross (Wood, Bruner & Ross, 1976) utilizam a analogia do *scaffolding* (andaime) para designar o apoio que o adulto concede à criança para que ela caminhe na sua jornada de aprendizagem. Contudo, explicita que quando a criança está habilitada para agir sem apoio o *andaime* deve ser retirado. Esta concetualização tem importantes implicações, tanto na pedagogia da infância, como na formação dos profissionais, uma vez que acentua o valor das interações e da necessidade da sua aprendizagem por parte dos educadores, para melhor apoiarem as crianças. Como destaca Bruner (1998), ao professor exige-se

uma vasta actividade especializada para levar o aluno a descobrir por si próprio – escorando a tarefa de modo a que apenas fiquem por resolver as partes ao alcance da criança; terá ainda que conhecer os elementos de uma solução que a criança reconhece, mas ainda não consegue levar a cabo (...) muita da aprendizagem depende de conseguir uma atenção conjunta, de realizar experiências também conjuntas, de apreciar a relação social entre aluno e tutor, e de criar mundos possíveis em que determinadas proposições, possam ser verdadeiras, apropriadas ou mesmo oportunas (pp.14-45).

Outra importante concetualização, advém dos estudos que Bruner (1984d, 1984e, 2000) realizou com bebés sobre a aquisição da linguagem e do pensamento, levando-o a considerar que os bebés, desde que nascem e possivelmente antes, são *seres competentes e comunicativos*. Segundo o autor os bebés possuem a capacidade de controlar o seu comportamento de forma a responder aos estímulos ambientais. Além disso, comunicam através das suas ações, gestos, sons e expressões. Para Bruner (1984d, 1984e) as crianças conseguem redefinir as suas ações, por forma a conseguir a sua satisfação, o que as torna *formuladores de hipóteses*. Inicia, a partir desta aceção, aquilo que mais tarde virá a ser a sua definição de *agência* (Smidt, 2011).

Esta perspectiva enfatiza a ideia de que o desenvolvimento das crianças se deve realizar em *ambientes de oportunidade* (Bruner, 2000), onde sejam promovidas *interações agenciadoras* e a *autoiniciação*. Para Bruner (2000, p.114) a *autoiniciação* significa possibilitar à criança o controle daquilo que pretende fazer e, neste sentido, será importante promover uma *cultura habilitadora* que favoreça uma “aprendizagem participativa, proactiva, comunitária, colaborativa e mais votada à construção de significados do que à sua recepção” (p.118).



Estas ideias foram bem acolhidas nos meios políticos e reformadores que, preocupados com a pobreza, o racismo e a alienação da vida mental, encontraram nelas um conforto para criar programas educativos que “compensassem, os défices criados pela penúria cultural” (Bruner, 2000, p.13). Um desses Programas foi o *Head Start*. No livro “Cultura da Educação”, Bruner (2000) enfoca o seu desagrado com a interpretação realizada sobre as suas ideias, afirmando que

a descoberta da importância da primigénia interacção humana e do papel da actividade auto-iniciada e autodirigida no estabelecimento da interacção foi um importante passo em frente. Mas nunca devia ter levado os investigadores ou educadores a uma noção tão etnocêntrica como ‘privação cultural’. Tal privação foi interpretada de um modo estreito (...). Deixou pouco espaço para as identidades culturais e para as particularidades das crianças e das famílias de etnias diferentes e de classe social inferior a ela expostas. Deixou por examinar a natureza das culturas e grupos humanos e das necessidades que os seres humanos têm de preservar um sentido da sua própria identidade e tradição (p.114).

Partindo da valorização dos contextos e da cultura desenvolve a ideia de *pedagogia cultural*, não se preocupando apenas com o modo como a mente funciona, mas sobretudo com a forma como a criança aprende e o que lhe permite desenvolver-se. Constitui-se como uma pedagogia que valoriza a interacção comum, enquanto actividade que ajuda a criança a conhecer o mundo (Bruner 2000), mas também o papel constituinte da cultura na construção de significados.

Como enuncia Bruner (1997) “a criança não entra na vida do seu grupo como num desporto privado e autístico de processos primários, mas antes como participante num processo público mais vasto, no qual se negociam os significados públicos” (p.24).

A pedagogia da infância recolhe ainda o contributo de Bruner (2010) sobre a narrativa, enquanto meio de dar sentido ao mundo e à experiência. Como salienta Kishimoto (2007) a narrativa, como forma de discurso oral, descreve factos em sequência do passado, real ou imaginário e é essa sequência que veicula o significado. Neste sentido, a narrativa representa um meio através do qual a criança “começa a participar na cultura, usando a linguagem e o seu discurso narrativo *in vivo*” (Bruner, 1997, p.133). Segundo o autor é indispensável que o sistema de ensino ajude os que estão em crescimento numa cultura, a descobrir uma identidade dentro dessa cultura, esclarecendo que “só na forma narrativa poderá cada qual construir uma identidade e descobrir um lugar na cultura a que pertence. As escolas podem cultivá-la, alimentá-la, deixar de a dar por garantida” (Bruner, 2000, p.69).

Como nos lembra o autor “a educação é uma complexa procura no sentido de ajustar uma cultura às necessidades dos seus membros e de ajustar os seus membros e os seus modos de conhecer às necessidades da cultura” (Bruner, 2000, p.70). As suas ideias remetem para a importância da definição clara das intencionalidades educativas, o que assume repercussões directas nas dimensões da pedagogia da infância, tal como se explicitará de seguida.

O ESPAÇO E OS MATERIAIS

Bruner (2000) atribui ao contexto um papel fundamental na aprendizagem. A aprendizagem pela acção realiza-se através da manipulação dos objetos, não como mera manipulação imitativa ou reprodutora, mas antes como acção intencionalmente conduzida pelo propósito individual. Para o autor “a mente é uma extensão das mãos e das ferramentas que usamos e dos trabalhos a que as aplicamos” (p.198).

O espaço bruneriano constitui-se como uma oportunidade para agir, pensar e comunicar. Configura-se como um “*ponto de partida* que permite desenvolver um efectivo sentido de participação numa comunidade habilitadora” (Bruner, 2000, p.109). Todavia, o espaço de aprendizagem não é concebido pelo autor como algo meramente físico. A *acção capacitante* depende da existência



de um espaço social. Para Bruner (1997) os artefactos sugerem ações diferenciadoras e, porque estão impregnados de cultura, constituem-se como veículos de apropriação dessa mesma cultura. Considera, o autor, que pensar envolve aprender a utilizar os instrumentos culturais, simbólicos e materiais tendo em conta as especificidades da sua utilização (Bruner, 1998).

Os materiais são concebidos por Bruner (1984f) como oportunidades de ação e interação que facilitam o jogo. Para o autor, o jogo permite aprender em situação, pensar a ação que se desenvolve, bem como a construção de regras de funcionamento social. A atividade de manipulação dos objetos, através do jogo, favorece o diálogo e a construção de uma narrativa da ação.

Segundo Bruner (2000) os materiais, enquanto instrumentos de cultura, disponíveis para serem utilizados pelas crianças, “refletem sempre valores culturais desarticulados, bem como planos explícitos; ora estes valores nunca estão isentos de considerações de classe social, de parentesco e de privilégios do poder social” (Bruner, 2000, p.49). Decorre, desta aceção, a importância do papel do educador na seleção intencional dos instrumentos que disponibiliza para as experiências de aprendizagem da criança. Nesses instrumentos incluem-se os objetos do dia a dia, os brinquedos, os jogos, as canções, as histórias, bem como os instrumentos utilizados pelas ciências humanas e sociais, naturais, matemáticas e artes.

O espaço educativo é concebido por Bruner (2000) a partir do construtivismo sociocultural que valoriza a ação da criança no contexto cultural, destacando que existe uma interação ativa entre a realidade e o sujeito na construção de conhecimentos, sentimentos e emoções.

O TEMPO

O trabalho que Bruner (1984d) desenvolveu, com bebés levou-o a perceber a importância de uma rotina diária estável. As repetições cíclicas desenvolvidas pelos adultos, com pequenas variações, representam um importante meio para construir significados sobre o mundo que os rodeia e sobre os adultos com quem interagem. São as ações dos adultos, desenvolvidas durante a rotina diária, que estruturam a atividade espontânea da criança (Smidt, 2011).

Decorre desta perspetiva que cada momento do dia se deve constituir como uma oportunidade. A organização do tempo deve ser facilitadora da ação da criança com os materiais, experimentando as suas possibilidades e dialogando a sobre as suas realizações. As ideias de Bruner (2000) sobre a importância do adulto, enquanto *andaime*, no processo de construção de significados sobre a realidade, realçam uma dinâmica temporal, profundamente interativa, dialogante e reflexiva.

Para Bruner (1998) a escola é “uma cultura” que “dá forma à vida e à mente humanas, confere significado à acção ao situar num sistema interpretativo os seus estados intencionais subjacentes” (p.44). Constitui-se como “um jogo de técnicas e procedimentos para entender e manejar o mundo de cada um” (Bruner, 2000, p.134). Esta conceitualização destaca o papel da *narrativa* enquanto procedimento para entender tais considerações. A aprendizagem das subtilidades da *narrativa* é uma das vias de pensar a vida. Como destaca o autor a escola, *contexto vivo*, comprometida com a cultura, deverá estruturar-se a partir de uma forma narrativa que permita compreender o “presente, o passado e o possível, humanos” (Bruner, 2000, p.129). A sequência do tempo escolar constitui-se, tal como na narrativa, como uma sequência de eventos que veiculam o significado, que apresentam o inesperado, algo que a criança tem razão para colocar em dúvida e que a induz à descoberta de soluções. O dia escolar constitui-se como um tempo sequencial que se afirma como um todo e que é intencionalmente pensado e estruturado em cada uma das suas partes. Apresenta a *estrutura de um tempo comprometido*, com segmentos, mas sem seguir o tempo do relógio, sendo marcado, antes, pelo desenrolar dos acontecimentos, o que implica respeitar os diferentes ritmos e formas de significar. Será como enuncia Bruner (2000), citando Ricoeur, *um tempo humanamente relevante*, cuja significação é fornecida pelos significados atribuídos aos eventos, numa cultura de participação e cooperação.



AS INTERAÇÕES

A relevância atribuída por Bruner (1998, 2000) à experiência e à cultura, na educação, leva-o a salientar que a aprendizagem não é um ato passivo, nem tão-somente individual. O autor situa a aprendizagem como uma construção “de nós mesmos como *agentes* animados por intenções auto-geradas” (p.35) no seio de comunidades, através de processos de intercâmbio e negociação que favorecem a criação de uma cultura de participação.

Para Bruner (2000) um importante papel da educação é o de ajudar as crianças a construir uma *Consciência de Si* que implica, necessariamente, “o reconhecimento do outro como um Si mesmo” (p. 59). Como salienta o autor as pessoas experimentam-se a si mesmas como *agentes*, não apenas por levarem a cabo uma atividade, mas porque estabelecem *encontros agenciadores* com o mundo. Nesta aceção as crianças são perspectivadas como seres pensantes que constroem e partilham os significados, através das interações com os outros e do envolvimento com os instrumentos da cultura. Esta visão destaca o importante papel de colaboração e diálogo que os educadores devem promover com as crianças no decurso do processo educativo. Para o autor, entre o educador e a criança, deve existir uma transação dialógica que permita à criança ir complexificando o seu pensamento para atribuir significado ao mundo que a rodeia (Bruner, 1998). Importa, contudo, salientar que o apoio que o educador dá à criança, nunca a deve substituir na construção de significados por ela própria. O educador é um *andaime* que “por meio do discurso da colaboração e da negociação” ajuda a criança a construir significados (Bruner, 2000, p.86). Como explicita Bruner (2000)

o conhecimento é aquilo que se partilha num quadro de discurso dentro de uma comunidade *textual*. As verdades são produto do argumento da prova, mais do que da autoridade textual ou pedagógica. Este modelo de educação é mutualista e dialético, mais preocupado com a interpretação e a compreensão do que com a perfeição do conhecimento factual ou de realizações já exercitadas (...) Tenta estabelecer um intercâmbio de entendimento entre o professor e a criança (p.86).

Neste sentido, acentua-se a importância de criar espaços escolares, que em si mesmos, se constituam como um exercício de coletividade, onde cada um se constrói a partir dos referentes construídos pelo grupo. O educador é o maior responsável por manter esse clima de vivência social, de intercâmbio e negociação, devendo ser um habilitador, um *primus inter pares*. A este propósito refere Bruner (2000):

a minha concepção de escolas e pré-escolas corresponde ao desempenho de uma função renovada dentro das nossas sociedades em mudança. Isto implica a construção de culturas escolares que operem como comunidades mútuas de alunos envolvidos conjuntamente na resolução dos problemas, na contribuição de todos para o processo da educação mútua. Tais grupos fornecem não só um espaço de instrução, mas um foco de identidade e trabalho recíproco. Que estas escolas possam ser um lugar de *práxis* (e não apenas de proclamação) da mutualidade cultural – o que significa um acréscimo na consciência que as crianças têm do que fazem, de como o fazem e porquê” (p.115).

Emerge desta ideia que a escola deve funcionar como uma comunidade de prática, capaz de agenciar os seus membros e de favorecer as permutas simbólicas, através de um conjunto de iniciativas que envolvam conjuntamente as crianças, os pais e os educadores (Bruner, 2000).

AS ATIVIDADES E PROJETOS

Como se referiu anteriormente, na perspetiva de Bruner (1997, 1998, 2000) a criança é um ser competente que realiza ações intencionais e a aprendizagem é um processo complexo que se vai expandindo à medida que o sujeito estrutura as significações sobre o mundo na interação com os instrumentos da cultura e com os adultos. Nesta aceção, o autor considera que as atividades devem



ter em conta quatro aspetos fundamentais: a ação, a reflexão, a colaboração e a cultura.

Para Bruner (1984g) a atividade contrapõe-se ao mero movimento. A atividade requer a condução e a regulação do movimento para alcançar um certo objetivo específico. Para regular a ação intencional é necessário ter a oportunidade de comparar o que se tenta fazer com o que se faz de facto, utilizando essa diferença como fator de correção. Neste sentido o autor revela que a intencionalidade precede a habilidade, referindo que as intenções deliberadas sobre a utilização dos objetos vão progressivamente mostrando a autonomia da criança.

A aprendizagem, enquanto ato de motivação e de descoberta, deve ter o propósito de ir para além da transmissão e da repetição. Apenas a atitude de refletir sobre as ações que o próprio desenvolve possibilita a descoberta de soluções. Na análise que faz da obra de Bruner, Kishimoto (2007) considera que na aceção do autor “o aprender só tem significado quando se constrói, o que implica descobrir” (p.257). Para Bruner (1984f, 1998, 2000) existem duas estratégias importantes que ajudam as crianças a descobrir, a refletir, a colaborar e a contatar com a cultura: o jogo e a narrativa.

O jogo proporciona uma excelente oportunidade para ensaiar a combinação de condutas que nunca seriam experimentadas sob pressão. A oportunidade repetida de jogar permite à criança desenvolver as suas capacidades de observação e a possibilidade de refletir sobre as ações. Além disso, o jogo está situado no simbolismo permitindo a adaptação dos materiais a situações novas. Neste sentido, a transformação simbólica do jogo produz consequências na aprendizagem da criança, uma vez que serve de veículo para contatar com as convenções sociais. Como refere Bruner (1984d) “o jogo simbólico qualquer que seja a função que cumpra para a criança a um nível individual, na resolução dos próprios problemas, ou na consecução dos seus desejos, ao nível da fantasia tem uma função mais importante, serve para lhe ensinar as convenções sociais” (p.64).

Através do jogo a criança aprende a utilizar a linguagem como instrumento de pensamento e de ação. Na interação com o adulto, o fazer e o dizer, apresentam uma unidade funcionalmente inseparável. Como se referiu no ponto anterior, os processos de colaboração são fundamentais na construção partilhada dos significados. Mas isso não subestima o encorajamento de atividades autoiniciadas pela criança. Como revela Bruner (2000) “as crianças podem assumir mais responsabilidades no sentido da sua própria aprendizagem e do seu próprio pensamento. Podem começar a pensar sobre o seu pensamento e sobre o mundo” (p.77).

O papel do adulto será o de introduzir no ambiente o invulgar e que leve as crianças a explicá-lo. Os ambientes desafiadores, nos quais as crianças procuram encontrar significações para o que não é canónico, ajudam-na a compreender as condutas humanas tidas como habituais e as que transgridem à ordem.

As ideias construídas por Bruner (2000, 2010), em torno da *narrativa*, sugerem um conjunto de atividades que devem se desenvolver em contexto escolar. A primeira é a valorização das histórias enquanto instrumentos de cultura que proporcionam diferentes leituras sobre o mundo. Isto leva-nos a considerar a importância de encontrar momentos para contar histórias de diferentes géneros, favorecendo a expressão das crianças sobre as mesmas. Mas também a criação de espaços que levem as crianças a criar as suas próprias histórias e a exprimir os seus sentimentos. As canções, as dramatizações, a ficção e o teatro são atividades que apoiam a construção dessas narrativas. No entanto como revela Bruner (2000), é importante que estas *artes da narrativa* não apareçam como mera *decoração* dos tempos das crianças mas como intencionalidade educativa (p.66).

Ao contar e ouvir histórias, as crianças desenvolvem, não apenas a sua consciência sobre o mundo, mas a sua linguagem. Daí a importância de introduzir diferentes tipos de texto, como as poesias, as parlengas, as lengalengas os destrava-línguas. Estes jogos linguísticos apelam à participação da criança e, através de processos de colaboração competentes, apoiam o seu desenvolvimento linguístico.



Outra ideia importante em Bruner (2000) liga-nos à concepção holística da aprendizagem enquanto construção narrativa da realidade. Valoriza-se nesta aceção o currículo interdisciplinar e integrador desenvolvido a partir de projetos centrados na descoberta. Como explicita o autor será a partir de ações intencionais que surgem os questionamentos relevantes. Estes questionamentos partilhados, numa comunidade habilitadora, induzem à discussão e à reflexão. A procura da resposta leva o grupo a contactar com os instrumentos culturais (pessoas mais sabedoras, a internet, os livros, os mapas, a natureza...) que lhes permitam construir significados mais complexos sobre a realidade em estudo.

OBSERVAÇÃO, PLANIFICAÇÃO E AVALIAÇÃO

Na concetualização bruneriana reconhece-se o valor da observação e da escuta da criança. Este processo, para o autor, exige formação e reflexão sobre as interações que os profissionais realizam. No texto “Jogo, pensamento e linguagem”, Bruner (1984f) sugere que os profissionais gravem alguns momentos de interação com as crianças como meio de reconhecer as potencialidades e fragilidades dessa mesma interação. Refere o autor que

unicamente através da escuta, [os profissionais] são capazes de se dar conta, da forma como estavam a subestimar ou a sobrevalorizar o que a criança podia fazer, a sua capacidade para assumir ou manter a iniciativa ou a conversação. Dão-se conta da forma como estão a dominar a situação, a explorar a atividade, etc. (pp.218-219).

Apesar de considerar que a observação da ação da criança não é um processo fácil, reconhece que é o único meio que ajuda os profissionais a compreender os processos que as crianças utilizam para realizar os seus projetos. Importa observar com detalhe para poder descobrir os cenários de ação construídos pelas crianças.

Todavia, Bruner (1998) salienta que alvo da observação não é o comportamento, mas a ação. O objetivo da observação não é registar os acontecimentos da vida quotidiana. Para o autor um dos problemas da observação é ser muito genérica, não incluir os pormenores, já que, os aspetos que, tendencialmente, não se observam nas interações diárias, deveriam ser o conteúdo do registo. Neste sentido a observação deve focalizar-se nas “ações situadas num ambiente cultural e nos estados intencionalmente interativos dos participantes” (Bruner, 1998, p.29).

Depreende-se que a planificação deve ter em conta os dados que se recolhem através dos processos de observação e de escuta. Constitui-se como um processo intencional que implica reflexão sobre as possibilidades, por forma a construir um ambiente de oportunidades para a criança. Mas a planificação é também um ato de cooperação, construído pelo grupo, que pretende desenvolver projetos e encontrar os caminhos que levam à descoberta da resolução dos problemas.

CONCLUSÃO

Para este estudo, recolhemos da teorização de Bruner (1949, 1984a, 1991a, 1991b, 1997, 1998, 2000, 2004, 2010) as seguintes ideias: i) a criança é, desde que nasce, um ser competente, que realiza ações intencionais; ii) o desenvolvimento cognitivo depende da interação e da iniciativa pessoal; iii) a aprendizagem é um processo complexo que se vai expandindo à medida que o sujeito estrutura as suas significações sobre o mundo; iv) as atividades devem ter em conta a ação, a reflexão, a colaboração e a cultura; v) o jogo é um meio através do qual as crianças aprendem as convenções sociais; vi) o adulto deve prestar atenção à forma como as crianças interpretam os padrões que encontram nas suas experiências e como os usam para gerar regras; vii) a construção de ambientes desafiadores que apoiem a criança na sua compreensão do mundo e no desenvolvimento da criatividade; viii) a importância das atividades autoiniciadas, como meio de assumir responsabilidades e pensar sobre o seu pensamento; ix) os instrumentos da cultura possibilitam diferentes sobre



o mundo, que devem ser valorizadas; e, x) a importância de narrar, enquanto processo de significar e compreender.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bruner, J. (1966). *The growth of mind. Occasional Paper, nº 8*. Washington D.C.: Educational Services, Inc., Cambridge, Mass, National Science Foundation.
- Bruner, J. (1984a). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Psicología.
- Bruner, J. (1984b). El language de la educación. In J. Bruner, *Acción, Pensamiento e lenguaje* (pp. 197-208). Madrid: Alianza Psicología.
- Bruner, J. (1984c). El desarrollo de los procesos de representación. In J. Bruner, *Acción, pensamiento y lenguaje* (pp. 119-128). Madrid: Alianza Psicología.
- Bruner, J. (1984d). La inmadurez: su naturaleza y usos. In J. Bruner, *Acción, Pensamiento y lenguaje* (pp. 45-74). Madrid: Alianza Psicología.
- Bruner, J. (1984e). La intencion en la estrutura de la acción y la interacion. In J. Bruner, *Acción, Pensamiento e Lenguaje* (pp. 101-115). Madrid: Alianza Psicología.
- Bruner, J. (1984f). Juego, pensamiento y lenguaje. In J. Bruner, *Acción, pensamiento y lenguaje* (pp. 211-219). Madrid: Alianza Psicología.
- Bruner, J. (1984g). Origenes de las estrategias para la resolución de problemas. In J. Bruner, *Acción, Pensamiento y lenguaje* (pp. 129-147). Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1991a). The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry*, 18, 1-20.
- Bruner, J. (1991b). Self-Making and World-Making. *Journal of Aesthetic Education*, 25: 1, 67-78.
- Bruner, J. (1997). *Actos de Significado: para uma psicologia cultural*. Lisboa: Edições 70.
- Bruner, J. (1998). *O Processo da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Bruner, J. (2000). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Bruner, J. (2004). Life as Narrative. *Social Research*, 71: 3, 691-710.
- Bruner, J. (2010). *Realidad mental y mundos posibles*. Bracelona: gedisa.
- Bruner, J. S. & Postman, L. (1949). On the Perception of Incongruity: A Paradigm. *Journal of Personality*, 18, 206-223.
- Eurydice (2009). *Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities*. UE: Eurydice.
- Kishimoto, T. M. (2007). Brincadeiras e Narrativas infantis: contribuições de J. Bruner para a pedagogia da Infância. In J. Oliveira-Formosinh, T. M. Kishimoto & M. A. Pinazza, *Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 249-275). Porto Alegre: Artmed.
- OCDE (2012). *Starting Strong III*. Paris: OCDE Publications.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia da Infância: Reconstruído uma Práxis de Participação. In J. Oliveira-Formosinho, D. Lino & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 13-42). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). Togetherness and play under the same roof: Children's perceptions about families. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(2), 233-248.
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R. & Bell, D. (2002). *Researching Effective Pedagogy in the Early Years*. London: Department of education and skills.
- Smidt, S. (2011). *Introducing Bruner: a guide for practitioners and students in early years education*. London: Routledge.
- Vygotsky, L. (1991). *A Formação Social da Mente*. São Paulo : Martins Fontes.
- Wood, D., Bruner, J. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol 17, 86-100.